

ロイ・W・ハッチにおける市民性訓練の理念と過程

—「市民性の実践による市民性」をめぐる解釈—

佐藤 隆之

はじめに—問題設定

本稿の目的は、コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジ附属のホーレスマン・スクールで市民性担当講師を務め、全米市民性教育委員会の実行委員としてアメリカにおける市民性教育の推進に寄与したロイ・W・ハッチ（Roy Winthrop Hatch, 1878-1955）における市民性訓練論の特質や意義について、その理念と過程に関する分析に注目して解明することにある⁽¹⁾。

ハッチの市民性訓練論は、子どもが生活を通して市民性を学習することを重視し、その一環として訓練の過程を解明した点が評価されている。ハッチに理論的基礎を与えた一人であるキルパトリック（William H. Kilpatrick）は、その市民性訓練を「市民性の実践による市民性（Citizenship by Practising Citizenship）」と評し、市民の徳を生活の中で実際に実践する学習について明らかにしたと賞賛している⁽²⁾。キルパトリックによると、生活や実践と結びついた市民性の学習について論じることとは、そもそも市民性とは何かが不明瞭であるし、学習の成立過程が複雑であるから容易ではない⁽³⁾。その容易ならざる課題にハッチは取り組み、成果をあげたとされるのである。では、ハッチはどのようにしてその困難を克服することに成功したのだろうか。

この問いについてここでは、ハッチが自らの実験や研究の集大成として1926年に公刊した『市民性の訓練』（Roy W. Hatch, *Training in Citizenship*, New York: Charles Scribner's Sons, 1926）を中心として検討する。まずはその書名にハッチが込めた意味を読み解きながら市民性訓練の理念を明らかにする。「市民性の実践による市民性」という評価については解釈の余地があることも指摘する（第1節）。次いで、その理念に基づく市民性訓練の過程について、それを構成する習慣・理想・態度の三段階に注目して考察する。本稿で論じるように、その三段階は、習慣・理想の段階で習得したことを、態度の段階で深化させるという二段構造になっている。そこでまず習慣・理想の段階を（第2節）、次に態度の段階を（第3節）取り上げて、その理論構造を明らかにする。以上の考察を通して、市民性訓練の過程の理論的特質を指摘しながら、「市民性の実践による市民性」は、実践重視とはまた別の解釈ができることを明らかにする。すなわちハッチは、市民性訓練の実践を、習慣・理想・態度の三項が相互関係する往還的で総合的な過程として分析した。それは、市民性を訓練する個々の具体的な実践はその過程の一部であることを浮き彫りにするものであり、「市民性の実践による市民性」はむしろ実践偏重に警鐘を鳴らす側面もあったことを、ハッチに潜む問題点とともに指摘したい。

ハッチの市民性訓練論について検討する意義は、当時開発が進められていた市民性教育や社会科に対する影響が示している。ハッチの『市民性の訓練』について『アメリカ市民性読本』（1928年）は、「社会科学の教師のために書かれた優れたマニュアル」と高く評価し、ホーレスマン・スクールの高校2年生が「現代問題」の授業で取り組んだ、外国人がアメリカ市民になる法的手続きの劇化を収録している⁽⁴⁾。『時事の教授—原理と計画の教本』（1929年）では、時事の教授の教材に関する参考文献の一つとして『市民性訓練』の第9章「時事の教授」があげられている⁽⁵⁾。ホーレスマン・スクールの校長ピアソン（Henry C. Pearson）は、ハッチを中心とする実験により、高校の歴史、地理、公民などを社会科として再編する「融合」の基盤を築くことができたと賞賛している⁽⁶⁾。ハッチは、社会科の創始を背景として行われた市民性教育のカリキュラム改革に貢献した。

市民性教育や社会科に対するそのようなハッチの貢献は、プロジェクト・メソッドの応用において顕著であった。とくに社会科に対するプロジェクト・メソッドの影響に関しては、「社会諸科学におけるいかなる包括的な計画も、プロジェクトの面から専ら組織されて、発表されたことは一度もないように思える」と指摘され、例外的に1921年の「ミズーリ州マクドナルドのある地方学校におけるプロジェクト・カリキュラム」があげられる程度とされる⁽⁷⁾。これによると、社会科にプロジェクト・メソッドを応用した実践は数少ないが、皆無というわけでもない。近年の研究では、「キルパトリックのプロジェクトは多くの社会科の教育者に支持された」ことが明らかにされている⁽⁸⁾。キルパトリックのプロジェクト・メソッドを社会科に應用して「プロジェクト・メソッドによる現代史の教育—その実験」を著したハッチは、その一つとして注目に値する⁽⁹⁾。

以上の諸点においてハッチが与えた影響やその意義について本稿では、彼が説く市民性訓練の理念や訓練の過程に関する分析に注目して、理論的側面から考察したい。なお、本稿では『市民性の訓練』からの引用が多数にのぼるため、引用文の後に（Hatch 1926）と記して引用頁数を示す。

1. ハッチ市民性訓練の理念—“Training in Citizenship”の意味

1.1. 理念としての“IN”—市民性学習の付随性

ハッチがめざした市民性教育の理念は、彼の主著『市民性の訓練』というタイトルに凝縮されている。同書の冒頭でハッチはまずそのタイトルの意味について解説することにより、市民性訓練の理念を明らかにしている。同書が公刊される前年には、ハッチが中心となって行われたホーレスマン・スクールにおける市民性教育の報告書が公刊されているが、そのタイトルもやはり『ホーレスマン・スクールにおける市民性の訓練（*Training in Citizenship in the Horace Mann School*）』⁽¹⁰⁾と、“Training in Citizenship”が用いられている。

ハッチが“Training in Citizenship”というタイトルにこだわりをもっていったことは、19世紀末頃から公刊され始めた市民性教育に関する書物のタイトルの多くが“Training for Citizenship”であったことから理解できる。アメリカにおける社会科教育の成立と展開について公民科を中心として分析した研究の中では、当時の市民性教育に関して、「シティズンシップの場合は、圧倒的に

トレーニングが慣用語となって」いたとされる⁽¹¹⁾。ハッチの書名に「訓練」が用いられたのもそれゆえと考えられる。ただし、大勢を占めていたのは“Training in Citizenship”ではなく、“Training for Citizenship”であった。19世紀末には“Training for Citizenship”を冠した書物が公刊されだしていた⁽¹²⁾。他方、“Training in Citizenship”と題する書物は、管見では、英国科学振興協会（British Association for the Advancement of Science）が1920年代に出した報告書ぐらいである⁽¹³⁾。このような状況からすると、ハッチは“Training for Citizenship”をあえて用いず、“Training in Citizenship”というタイトルを採用したと推察される。では、“IN”にはどのような意味が凝縮されていたのか。

まず“Citizenship”からみると、「人格」と等しく、これが身についているときに、「その人が活動している社会の最善の慣習と合致した生活を送れる」と指摘されている（Hatch 1926: 2）。市民性は、社会生活に不可避の人格とみなされている。“Citizenship”に関する説明はこれのみである。

市民性の育成について論じるのに市民性に関する説明が少ないのは奇異に思えるかもしれないが、その理由としては、ハッチの関心が市民性訓練の内容ではなく方法にあったことが大きいだろう。ハッチはホーレスマン・スクールで当時が進められていた「市民性尺度（citizenship scale）」研究の中で既に特定されていた市民性の目標や内容を忠実に受容し（Hatch 1926: 40-44）、それをいかに教えるかに主眼をおいた⁽¹⁴⁾。内容よりも方法を重視したことは自ら認めている⁽¹⁵⁾。

“Training”については、この語を用いた理由として、「具体的で明確な方針に即して、継続的に実践することによってのみ、私たちは望ましい習慣、態度、理想を育成できる」ということがあげられている（Hatch 1926: 1）。ここにみるようにハッチは、市民性を構成する「望ましい習慣、態度、理想」などは、それに関わる目標を具体的かつ明確に定め、実践を継続するときにはじめて育成できるとする。ここでいう市民性の「習慣、態度、理想」は、すぐ後で論じるように、ハッチが説く市民性訓練の過程を構成する三段階に対応している。“Training”は、その三段階を経て所定の目標を達成するための実践の継続を意味した。

“IN”についてハッチは、「“IN”という前置詞は実際、中心的な理念を包括しており、これを中心に私たちのすべての市民性の訓練が展開される」と指摘している（Hatch 1926: 1）。“IN”の一語に市民性訓練の理念がこめられていたことが理解される。

“IN”がそれほどまでに重視される直接の理由は、キルパトリックの学習概念に求められている。ハッチによると“IN”の重要性は、「私たちは自分たちが反応することを学ぶ」という「学習過程の基本的な法則」から導き出される（Hatch 1926: 1）。この「法則」は、出典は示されていないが、キルパトリックが主張したものである。キルパトリックは、「われわれは、われわれの反応を、われわれの反応のみを、さらに一切のわれわれの反応を学習する」という学習の「法則」を提起している（強調原文）⁽¹⁶⁾。たとえば奉仕の精神の学習は、奉仕に関する筆記試験に合格することによってではなく、奉仕活動を実際に行い、奉仕とは何かを考え、その重要性や必要性を実感するといった反応を通して学習される。そのように学習は、日々の生活において行い、考え、感じる中で生起する反応に基づいてはじめて成立する⁽¹⁷⁾。そのことをこの「法則」は言い表していた。

このキルパトリックが説く反応としての学習という見解に基づいてハッチは、市民性は一人ひとりの子どもの反応として、付随的に学習されることを強調する。たとえば上の奉仕の精神でいえば、奉仕の精神は、知識として直接教えるのではなく、奉仕する活動を通して、その意味、重要性、必要性などが事後的に学習される。この学習をハッチは、「市民性の付随物 (citizenship concomitant)」と呼んで⁽¹⁸⁾、市民性学習の付随性を説いた。この学習の付随性もキルパトリックが早くから論じた概念であった⁽¹⁹⁾。

ハッチが“IN”を重視したのは、それが「市民性の付随物」から導き出される市民性訓練の理念を象徴しているからであった。「市民性の付随物」は、市民性に関わる活動に従事する最中で成立が見込まれる行動・思考・感情などであった。それは活動中に、文字通り付随的に生起する。そう考えるハッチは、市民性は付随的に学習されるべきと確信し、それを市民性訓練論の理念に位置づけた。“IN”はまさにその理念を、端的に言い表していたのである。

1.2. 市民としての子ども—子ども尊重の理念

市民性は付随的に学習されるという見解は、市民性は教師が直接的・意図的・計画的に思いどおり教授できるわけではなく、子どもの学習に委ねられるところが大きいということを含意している。市民性の教授不可能性や困難性が予測されるわけだが、それをふまえつつ実現しうる市民性訓練の理論的基礎となっているのが、子どもを一市民とみなす子ども尊重の理念であった。ハッチは、市民性訓練の基本方針として、「彼ら若き市民 (young citizen) の行為を、彼らが生活を送っている社会の中で導く」べきとする (Hatch 1926: 2, 強調引用者)。ここにみるように“IN”は、「若き市民」としての子どもが市民へとさらなる成長を遂げるために必要なことを、子どもたち自身の生活「の中で」学習できるようにする市民性訓練であるべきということも意味していた。この場合“IN”は、市民性訓練の主体として子どもを価値づける、子ども尊重の理念を象徴している。

子どもが「若き市民」と呼ばれていることが示す通り、ハッチ市民性訓練論の基底には、市民としての子どもという子ども観がある。彼は、「若き市民」である子どもに、早い段階から市民性訓練を行うことを提案している⁽²⁰⁾。ここでいう「若き市民」は幼児から高校生までを幅広く包括している。就学以前の家庭における親の教育を論じた『市民性の訓練』の第2章では、「若き市民」が数カ所で言及されている (Hatch 1926: 3, 5, 7)。中学・高校における市民性の育成を論じた第4章においては、高校生が「若き市民」と表現されている (Hatch 1926: 49)。

このように幼児期から中等教育段階までを包括する「若き市民」としての子どもを対象とする市民性訓練が、子ども尊重の理念に支えられていることは、『市民性の訓練』の「第14章 子ども尊重 (“Respect the Child”)」がよく示している。この章は、市民性に関する若干の原理的考察とそれに基づく実際の取り組みを論じた『市民性の訓練』の中にあって、子ども尊重という基底的理念を扱っている点において異色である。内容的にも、ハーバード大学総長を務めたエリオット (Charles W. Eliot)、コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジの長ラッセル (James E. Russel)、イエール大学神

学部のワイグル（Luther A. Weigle）、ニューヨーク市の新学校エシカル・カルチャー・スクールの校長ルイス（Franklin C. Lewis）らの論考の一部を引用するだけで、とくに解説はない。この章を設けた理由をハッチ自身は語っていないわけであるが、内容から判断して、学校の目的、教育方法、子どもの心理、現場の校長の教育論を引き合いに出して、子どもが尊重されるべき理由を示唆するところにねらいがあったと推察される。

もちろん、「若き市民」には、市民として至らないところもある。「若き市民」は「明日の市民」⁽²¹⁾であって、現在の社会の純然たる担い手ではない。また、「若き市民」は「小さな市民（small citizens）」⁽²²⁾であり、心身ともに未成熟なところを残す。

そうではあるが、ハッチによると、「若き市民」を市民へと育成するためには、先述の「市民性の付随物」からして、子ども自身が行動し、思考し、実感することが不可欠である。すぐ後で考察するように、市民性訓練の有力な方法の一つであるディスカッションについて、ハッチは後年、こう指摘している。教師には自分なりの意見を持ち、それを表明する権利がある。しかし、ディスカッションの最後では、クラスの児童生徒の判断が尊重されるべきである。エマソンも、「子どもが知ることや行うことをあなたが選択するのではない。子どもを尊重せよ」と述べているのではないかと⁽²³⁾。ディスカッションという市民性訓練の方法やその過程の基底には、エマソンがいう「子ども尊重」の理念があるべきとするのである。

このように子どもに価値を認める素地は、公教育制度の確立と普及や、女性の権利の承認と拡張などを背景として、20世紀に入る頃に徐々に形成されていたとされる。その頃、「学校教育の延長や新しい公共事業により、子ども（とその保護者）にまで市民権が拡張され、社会に対するより積極的な参加の基礎が提供された」⁽²⁴⁾。1910年代半ばには、国が子どもの価値を認め、一市民と位置づける体制が整いつつあったのである。革新主義期における市民性の再定義について論じたルーベン（Julie A. Reuben）も、進歩主義教育運動を背景として、「コミュニティ・シヴィックスの擁護者は、小学生を含めて児童生徒が自分たちを市民と考えることを望むようになった」としている⁽²⁵⁾。

このようにハッチがホーレスマン・スクールで市民性教育を指導するようになった頃にアメリカでは、子どもの市民としての価値が承認されはじめていた。ハッチの市民性訓練論でも、子どもを市民にまで育成すべき未成熟な存在ではなく、既に市民の一人であるとして価値づけることが重視された。ハッチは、市民性訓練を子どもの生活の「中で」行うべく、子どもを市民として尊重するという理念を“IN”で表現しようとしたのである。

1.3. 「市民性の実践による市民性」という評価

以上にみる通りハッチは“IN”に、市民性学習の付随性と子ども尊重という二つの市民性訓練の理念を凝縮させた。市民性学習の付随性は子どもが尊重されてはじめて実現できるし、子どもを尊重するには市民性学習の付随性を理解して生かすことが不可欠であったから、両者は密接に結びついている。

このように“IN”に象徴されるハッチの市民性訓練についてキルパトリックは、冒頭で述べたように、『市民性の訓練』に寄せた序文⁽²⁶⁾の中で、「市民性の実践による市民性（Citizenship by Practising Citizenship）」と端的に評している。「市民性を生きることにより市民性を学ぶ（learn citizenship by living citizenship）」ともいわれる⁽²⁷⁾。キルパトリックは、市民の徳を生活の中で実際に実践する市民性訓練として、ハッチを賞賛したのである。

ただし、“IN”には、以下のようなそれとは異なる意味があったことからすると、「市民性の実践による市民性」という評価は字義通り受けとめることもできないようである。“IN”の意味に関して目を惹くこととして、「市民性の筋肉」という比喩がある。ハッチによると、「運動選手が特定の競技で勝者となるためには、時間をかけて懸命に訓練しなければならないように、若き市民は市民性の筋肉を発達させ強化するために、注意深く考え、明確で専門的な訓練を積み重ねなければならない」（Hatch 1926: 1）。別のところでは、オリンピックの話を引きながら、市民性の筋肉を鍛えるということの意味や意義について説いている。その中では、スポーツ同様、市民性も「中に入っていく（Get in and do it）」ことが重要とされる（Hatch 1926: 56, 強調原文）。ここでの“IN”は、「市民アスリート（citizen-athletes）」（Hatch 1926: 55）になるための、「市民性の筋肉」の訓練を意味する。

この意味での“IN”は、実践や生活を通して市民性を学習するというよりも、目的を明確にして継続的に鍛錬に没頭するということを言い表している。そこにおいては主体性や自発性ではなく、所定の手続きをこなしていく従順や規律が重視されている。だとすると、「市民性の実践による市民性」は、主体的で自発的な実践だけではなく、既存の体制に順応させる実践を含意していたとも読める。ハッチの市民性訓練はたしかに、「市民性の実践による市民性」と呼びうる実践重視の姿勢に貫かれているが、その実践のあり方については、二つの相反する主張が入り交じっているようである。「市民性の実践による市民性」という評価をめぐっては、解釈の余地が残されることになるだろう。この問いを視野に入れて次に、ハッチが以上に明らかにした理念に基づいて独自に分析した市民性訓練の過程について検討する。

2. 市民性訓練の過程の分析（1）—「習慣」と「理想」

2.1. 「Ⅰ具体的な習慣」と「Ⅱ理想」の過程

ハッチは市民性訓練の過程を、その訓練の目的を達成する過程として分析している。ハッチによると、市民性訓練の目的は、「インスピレーション（inspiration）—情報（information）—参加（participation）」の三つである（Hatch 1926: 14）。三つの目的のうち、「インスピレーション」は市民性に関わる感情を、「情報」は市民性に関わる知識を指す。「参加」は「活動」や「行うこと（doing the thing）」と同義とされ、最重要視されている（Hatch 1926: 14）。総じて「インスピレーション—情報—参加」という目的はそれぞれ、市民性に関わる感性・知性・行動の三側面に対応している。

「インスピレーション—情報—参加」という目的を達成する過程についてハッチは、ホーレスマン・スクールでの実践例を用いて論じている。『市民性の訓練』「第3章 中学以前の市民性」の「1. 実際

の状況における訓練」では、ホーレスマン幼稚園、ホーレスマン小学校4年生、同6年生の三つの実践が紹介されている。この三つを紹介した上でハッチは、市民性訓練の過程について、中学以前の早い段階で身につけるべき市民の徳としての「思いやり (courtesy)」を例に、「Ⅰ具体的な習慣」、「Ⅱ理想」、「Ⅲ態度」という三段階に分けて分析している。

「Ⅰ具体的な習慣」の段階の「思いやり」としては、「A. 思慮深く、他の人を邪魔しない」、「B. 廊下を走らない、他の人を押したりぶつかったりしない」、「C. 集会の時間に他の人の権利を尊重する」の三つがあげられている (Hatch 1926: 13)。「習慣」の前に「具体的な」という条件が付けられているのは、先に確認したように、「Training」を十分に行うために「具体的で明確な方針」を示すためである。明確さや具体性を強調するのは、ハッチの一つの特徴である。

そのように育成すべき市民性を明確にした後に続く「Ⅱ理想」の段階は、「A. “A” “B” “C” といった具体的な観念」、「B. クラスやグループでのディスカッション」、「C. 理想の形成 (「一般化された理想」)」の三段階からなる (Hatch 1926: 13-14)。このうち「A. “A” “B” “C” といった具体的な観念」は、「Ⅰ具体的な習慣」の段階を再確認するものであるから、「Ⅱ理想」の段階で中心となるのは「B.」と「C.」である。

「B. クラスやグループでのディスカッション」は、ディスカッションにより市民性を学習する段階である。具体的には、「市民連盟 (Civic League) で “A” “B” “C” の意義について、グループで同意が得られるようにする」と説明されている (Hatch 1926: 14)。市民連盟とは、ホーレスマン・スクールの6年生全員が参加して行われた活動であり、最上級生としてより広い意味での市民性を身につけるべく、公民の授業を中心として実践が展開された。市民連盟の憲法作成や委員選挙、休憩時間中の廊下や給食室の管理、運動場の安全、小学校の集会の案内係などに取り組んだ (Hatch 1926: 25-33)。このように市民連盟は、先に考察した「インスピレーション—情報—参加」という市民性訓練の目的のうち、「参加」を実践する活動であった。市民連盟における上記の活動に「参加」しながら、それに関連するディスカッションを行うのが、「B.」の段階である。

「C. 理想の形成 (「一般化された理想」)」は、「インスピレーション—情報—参加」のうち、「インスピレーション」と「情報」を実践する段階である。ハッチによると、「理想を形成するということは、ある場合には、情緒的な反応に大きく依拠している。ある場合には、明確な情報からなる内容を活用すべきである」 (Hatch 1926: 13, 強調引用者)。ここにおいては、強調箇所が示すように、「思いやり」と聞いて自ずと喚起される「情緒的な反応」である「インスピレーション」と、「思いやり」とは何であり、どうすればそれを実行できるのかといったことに関する知識全般を指す「情報」が言及されている。かくして、「C. 理想の形成」の段階は、「B.」の段階における「参加」をふまえて、「インスピレーション」と「情報」という目的を達成する段階といえる。

「C. 理想の形成」の具体例としては、「クラスで思いやりの定義を作成し、教室の目立つ場所に貼る」活動があげられている (Hatch 1926: 14)。貼り出された定義としては、たとえば4年生では「思いやりとは、最も親切なことを、最も親切な方法で行ったり言ったりすること」があげられている。それ

らをクラスの「理想」として教室に掲出し、違反があったときには教師や児童が指さすことで、お互いに注意を喚起するようにした（Hatch 1926: 14）。

2.2. 市民性訓練の過程の二段構造

以上の考察から明らかなように、ハッチの市民性訓練の過程においては、第一段階の「Ⅰ 具体的な習慣」と第二段階の「Ⅱ 理想」までで既に、「インスピレーション—情報—参加」という目的が達成されるようになっている。ただし、第二段階はあくまでも、第一段階で提示された望ましい「習慣」を、行動や生活上の「理想」とすべきことに理解や関心を深める段階である。それが確実に行動に移せる段階にまでは至っていない。そこで設定されているのが、第三段階の「Ⅲ 態度」である。この段階は第二段階までで形成された「理想」を、文字通り「態度」として定着させる段階である。このようにハッチが考える市民性訓練の過程は、「Ⅰ 具体的な習慣」及び「Ⅱ 理想」からなる前段と、「Ⅲ 態度」の後段の二段構造をとっている。

後段の「Ⅲ 態度」の主眼は、「一般化された理想に基づく行動傾向が、ほとんど自動的に理想と合致した行動となる」ようにすることにあった（Hatch 1926: 14）。この文言は、ティーチャーズ・カレッジの代表的な研究者の一人であり、進歩主義教育を批判して本質主義を説いたことで知られるバグリー（William C. Bagley）からの引用である。この段階は、「Ⅰ 具体的な習慣」を経て形成された「Ⅱ 理想」を、「ほとんど自動的に」行動に移せるようになるまで徹底するために設定された。

「Ⅲ 態度」を実現するための条件は二つあげられている。一つは、「(1) “A” “B” “C” といった具体的な習慣がいったん形成されたら、その理想と調和するようにすべきである」ということである（Hatch 1926: 14）。市民の徳を行動に移す習慣を、常に理想的な状態に保ち続けられるようにすることが主張されている。

いま一つについては、「(2) “理想” は“とりわけ新奇で重大な状況において行為する際の意識的なガイドとなるべきである” —バグリー」、と記されている（Hatch 1926: 14）。バグリーからの引用であることを明記しながら、市民の徳が、「新奇で重大な状況」、つまり以前には経験したことがない、差し迫った状況であっても実践できるようにすることが求められている。

ここで注目したいのは、「Ⅲ 態度」の段階の分析が、バグリーに全面的に依拠しているということである。「Ⅲ 態度」の中では「一般化された他者」という概念が言及されているが、これはすぐ後でみるように、バグリー概念である。ハッチが援用しているバグリーの主張を精査すると、ハッチ自身は明確に論じていないが、「Ⅲ 態度」は、その前の習慣と理想を相互に関係づけることによって、より高いレベルで市民性を身につける段階となっていることが理解される。

3. 市民性訓練の過程の分析 (2) — 「態度」の過程

3.1. バグリーの「一般化された習慣」と「一般化された理想」

「Ⅲ 態度」は、その理論的基底にあるバグリーの主張で補って解釈すると、理想の習慣化により、

理想を常に行動に移せるようにする「態度」を身につける段階であった。と同時に、習慣の理想化により、習慣を状況に応じて適宜修正したり、習慣を動機づけて活性化したりする「態度」を身につける段階でもあった。

バグリーからの最初の引用、「一般化された理想に基づく行動傾向が、ほとんど自動的に理想と合致した行動となる」は、先に考察した市民連盟における活動を紹介した後で言及されている。引用後に注として、「バグリー『教育的過程』の“一般化された理想 (The Generalized Ideal)”に関する章を参照」と記されている (Hatch 1926: 13)。引用頁までは示されていないが、バグリーの『教育的過程』にあたると、同書「第5部 教育目的のための経験の選択：教育的価値」の「第13章 経験の形式的な価値と内的な価値、形式陶冶説」から、若干言葉を変えたものであることがわかる。「Ⅲ態度」で態度と同格とされている「一般化された理想」は、バグリーの主要概念であった。

そこにおいてバグリーは、「一般化された習慣 (generalized habit)」と比較しながら「一般化された理想」の意義を、二つの観点から説いている。第一に、「一般化された習慣」は特定の状況や環境に限定されるが、「一般化された理想」はそれに限定されない汎用性がある。たとえば、子どもは学校で日々学ぶことを通して、社会で働くことの意味を理解するようになる。学校での「仕事 (work)」を通して、社会での「仕事」について学ぶのである。しかし、学校の「仕事」と社会の「仕事」には当然相違がある。学校や農場にはそれぞれにおいてのみ通用する「仕事」がある。このように特定の状況や環境において通用する行動は、「一般化された習慣」と呼ばれる。「一般化された習慣」は汎用性に乏しく、環境が変わると通用しなくなる。その一方で、学校での「仕事」から農場の「仕事」について学べることもある。たとえば、時間を守る、他の人と協力する、教師の言いつけを守るといった望ましい「仕事」のあり方は、農場でも通用する。このように特定の状況や環境を超えて適用可能な価値をバグリーは、「一般化された理想」と呼ぶ⁽²⁸⁾。ハッチが市民性訓練過程に位置づけた「態度」とはこれを指していた。

第二に、バグリーはさらに「一般化された習慣」と「一般化された理想」について、行動に動機を提供するか否かという点においても相違があるとしている。「一般化された習慣」は、「周道的にあるいは意識下で常に機能する」ため、行動については直接意識されることはない。そのため、行動を直接動機づけることはない。それに対して、「一般化された理想」は、「意識の焦点において機能する何か」であり、「動機を提供する」ところに特徴が認められる⁽²⁹⁾。

ここからバグリーは、動機づけを欠いた習慣を、動機を与える理想で補うことを主張する。たとえば、数学を学んでいた学生が心理学について学ぶ場合、その学生は、心理学の学習に関する「一般化された習慣」はないが、「一般化された理想」はある。というのも、初めて学ぶ心理学の学び方は習慣となっていないが、数学を学ぶことを通して、「骨が折れる仕事であっても、達成する喜び、成功に伴う快を経験している」。それゆえに、学びに関する理想は知っている。その理想に動機づけられて心理学を学ぶことを通して、「心理学の学習に関する新しい特定の習慣が確立される」ことになるという⁽³⁰⁾。

このような習慣と理想に関するバグリーの主張をみると、彼が説く理想は、市民にふさわしい習慣の限界を克服する役割を担っていることが理解される。習慣は、特定の状況や環境においてしか通用せず、行動の動機が見失われがちであるという問題を抱えていた。そのような習慣の二つの問題を克服し、習慣に汎用性をもたせ、また習慣を動機づけるという意義が理想には認められている。

3.2. 習慣と理想の相互関係—理想の習慣化、習慣の理想化

以上のバグリーの見解が理論的基底にあったことからすると、ハッチが説く市民性訓練における習慣・理想・態度という過程は、習慣から態度へと高められる上下関係ではなく、三項が補完し合う相互関係にあったと考えられる。習慣・理想・態度のうちとりわけ密接な関係におかれているのが、「Ⅲ態度」における習慣と理想である。一つ目のバグリーからの引用、「一般化された理想に基づく行動傾向が、ほとんど自動的に理想と合致した行動となる」からみると、ここでいう「ほとんど自動的に理想と合致した行動となる」とは、理想の習慣化と言い換えられる。先の実践例でいうなら、「思いやり」という望ましい徳が、「ほとんど自動的に」行動に移せるまで習慣化されるということである。

ただし、バグリーによる習慣と理想の解釈によると、「ほとんど自動的に」行動できる習慣は、動機づけを欠く危険性があった。その危険性を、動機を与える理想で回避することをバグリーは主張していた。これをふまえると、習慣を理想で補うこと、換言すれば、習慣の理想化も重要になる。

次に二つ目のバグリーからの引用、「Ⅲ態度」の「(2) “理想” は“とりわけ新奇で重大な状況において行為する際の意識的なガイドとなるべきである”」をみると、この文言は、バグリーの『教育的過程』第5部の「第14章 教育の主たる務めとしての理想の発達」にある。そこにおいてバグリーは、理想は「判断の過程において機能する。とくに新奇で重大な状況において、行為の意識的なガイドとして役立つのである」と説明している⁽³¹⁾。「新奇で重大な状況において」は、理想に基づいてどのように振る舞うべきかを判断することが求められている。

この主張を先に考察したバグリーのいう習慣と理想に当てはめて換言すれば、特定の状況や環境においてしか通用しないという習慣の限界を、特定の状況や環境を越えて適用可能な「行為の意識的なガイド」である理想で克服することと解釈できる。習慣の理想化が求められているのである。

その一方で、バグリーの解釈に基づくと、この点においても、逆に理想を習慣で補完する必要性がある。バグリーはやはり第14章で理想について、それに基づく判断は「直観的」であることが多く、それ自体は習慣として機能しないという問題点を指摘している⁽³²⁾。理想は「直観的」な判断であり、安定性を欠く点においては、習慣に劣るとみなされている。その意味では、習慣に基づいた判断も必要ということになる。ここにおいては理想の習慣化が求められている。

以上のようにバグリーは、習慣の理想化と理想の習慣化を主張していた。バグリーに多くを負っているハッチもそれを継承することになるわけだが、それにより市民性訓練の過程は、習慣・理想・態度が継続的に往還しながら展開される過程として特徴づけられる。この特徴は、「Ⅰ具体的な習慣」、「Ⅱ理想」、「Ⅲ態度」の三段階に当てはめれば、次のようにいうことができる。ハッチ市民性訓練の

「Ⅲ態度」においては、特定の状況や環境に特化した習慣を、汎用性がある「Ⅱ理想」の段階で補う習慣の理想化が求められる。他方、行動に関する判断を理想だけではなく、市民の徳についてより具体的かつ明確に説いている「Ⅰ具体的な習慣」の段階に基づいて判断する必要もある。その意味で理想は習慣化されるべきということになる。

おわりに―「市民性の実践による市民性」をめぐる解釈

以上の考察を整理すると、ハッチが考える市民性訓練論には、次のような理論的特質を指摘することができる。それをふまえれば、「市民性の実践による市民性」という評価は、ハッチが実践を重視して市民性訓練の理念と過程を明らかにしたことへの賞賛にとどまらなと解釈できる。

ハッチが説く市民性訓練の過程は、形式的には、「Ⅰ具体的な習慣」、「Ⅱ理想」、「Ⅲ態度」へと高められていく過程である。「Ⅰ具体的な習慣」で市民性に関わる徳を明確化し、その徳について、「Ⅱ理想」でそれに関わる取り組み（たとえば市民連盟やディスカッション）への参加を通して理解や関心を深め、「Ⅲ態度」で常に応用できるようにするのである。ただし、その過程は、ⅠからⅢへと順を追って直線的に高められていく単純な過程ではなかった。それは、ⅠからⅢの各段階、換言すれば、習慣・理想・態度が相互に関係しながら往還する過程であった。

すなわち、第一段階の習慣は、第二段階の理想の一部に組み込まれていた。理想について理解や関心を深める上では、第一段階で具体的に明示された市民の徳に適宜立ち戻る。その習慣と理想はともに、第三段階の態度の形成に組み込まれている。市民の徳を態度として身につける上では、市民に求められる習慣や理想に適宜立ち戻るのである。そもそもハッチの市民性訓練の過程は、市民性に関わる習慣と理想を対象とする前段と、それを態度として定着させる後段の二段構造をとっていた。その過程は、前段と後段を往還しながら市民性を訓練する過程でもあった。

とくに第三段階の態度の形成においては、習慣と理想が二重の意味で相互関係におかれていた。一つは、ある理想が考えずとも行動に移せるようにする理想の習慣化と、その逆に、理想によって行動を動機づける習慣の理想化である。いま一つは、新たに生じた事態への対応に限界がある習慣を理想で補完する習慣の理想化と、その逆に、安定性や明確さを欠いた理想に基づく判断を、市民性の徳を具体的かつ明確に提示する習慣で埋め合わせる理想の習慣化である。態度は、習慣や理想の往還関係において形成されると想定されている。

市民性訓練の到達点はその「Ⅲ態度」の形成にあったが、市民性訓練の過程の中核に位置するのは、訓練の最重要目的とされた「参加」を実践する「Ⅱ理想」の段階であった。態度形成の段階における理想の習慣化と習慣の理想化を実践する方法は、「Ⅱ理想」の段階で例示されていた市民連盟やディスカッションであった。その意味でハッチ市民性訓練の過程の中心は第二段階にあり、その下の習慣の段階に戻って望ましい具体的な市民性の徳を確認し、その上の市民性の徳を定着させる態度形成の段階につなげるという構造になっていた。ハッチ市民性訓練論は、「参加」を中核としている点において、キルパトリックが指摘するとおり、「市民性の実践による市民性」と評することができるだろう。

ただし、その特質を実践性においてのみ強調することは、ハッチ市民性訓練の本質を見損なうおそれがあるだろう。総じてハッチ市民性訓練の過程は、習慣・理想・態度の三項が織りなす総合的な過程であった。市民連盟のような市民性育成の典型的な実践は、ハッチが重視する「参加」の具体的な方法として重要であることは疑いないとしても、「Ⅱ理想」の段階の一部であることもたしかである。その活動だけで市民の徳を学習できるわけではないのである。ハッチの市民性訓練論は、訓練のための具体的な実践ではなく、市民性学習の付随性や子ども尊重の理念に重きをおき、むしろ実践だけでは不十分であることを示唆しているとも解釈できる。

しかしながら、その示唆は、バグリーの主張にまで遡ってはじめて推察されたのであり、当のハッチ自身が明確にとらえていたとは言い難い。ハッチの主張はまた、子ども尊重の理念を掲げながら、市民性訓練を筋肉の鍛錬になぞらえていたことが示すように、矛盾を抱えていた。市民性訓練の過程の第一段階が、習得されるべき市民性の徳を具体的かつ明確にする「Ⅰ具体的な習慣」であったことは、実践から始まる市民性の育成に反し、徳目先にありきとなっているともいえる。そのために市民性の徳が所与の前提とされ、図らずも市民性訓練の過程から切り離される危険性があった。

その点に限界を抱えつつハッチは、市民性訓練がよって立つべき理念を示し、それに基づいて、訓練の過程の解明に取り組んだ。それはキルパトリックが指摘する通り、容易ならざる課題に答えようとするものであり、実際、当時の市民性教育や社会科に影響を及ぼした。その影響について本稿では理論的側面から迫ったが、その考察は、ハッチの最大の関心事であるプロジェクト・メソッドを応用した市民性訓練の方法に注目することによりさらに深化できるだろう。

註

- (1) ハッチがアメリカ進歩主義教育における市民性教育の発展に貢献したことについては、次を参照のこと。拙稿「ロイ・W・ハッチの市民性教育研究序説—ホーレスマン・スクールにおける市民性教育の創始—」早稲田大学教育・総合科学学術院『学術研究—人文科学・社会科学編—』第63号、135-150頁。
- (2) William H. Kilpatrick, "Citizenship by Practising Citizenship," in Roy W. Hatch, *Training in Citizenship*, New York: Charles Scribner's Sons, 1926, p. iii.
- (3) Ibid., p. iii.
- (4) John T. Greenan, *Readings in American Citizenship*, Boston: Houghton Mifflin, 1928, pp. 14-22.
- (5) Reginald S. Kimball, Paul Klapper, Daniel C. Knowlton, Roy W. Hatch, Leonard O. Packard, *Current-Events Instruction: A Textbook of Principles and Plans*, Boston: Houghton Mifflin, 1929, p. 292.
- (6) De Forest Stull and Roy W. Hatch, "A Unit Fusion Course in the Social Studies for the Junior High School," *Teachers College Record*, Vol. 28, No. 5, January, 1927, p. 471.
- (7) 歡喜隆司『アメリカ社会科教育の成立・展開過程の研究—現代アメリカ公民教育の教科論的分析』風間書房、1988年、419頁。
- (8) Anne-Lise Halvorsen, *A History of Elementary Social Studies: Romance and Reality*, New York: Peter Lang Publishers, 2013, p. 48.
- (9) Roy W. Hatch, "Teaching Modern History by the Project Method: An Experiment," *Teachers College Record*, Vol. 21, No. 5, November, 1920, pp. 452-469.
- (10) Columbia University, Teachers College, Horace Mann School, *Training in Citizenship in the Horace Mann*

School, New York: Bureau of Publications, Teachers College, 1925.

- (11) 歡喜, 前掲書, 16 頁。
- (12) たとえば, Jeremiah W. Jenks, *Training for Citizenship*, Chicago: National Herbart Society, 1896, Edmund J. James, *Training for Citizenship*, Chicago: University of Chicago Press, 1897, Burke A. Hinsdale, *Training for Citizenship: Suggestions on Teaching Civics*, Chicago: Werner School Book Co., 1897 など。
- (13) British Association for the Advancement of Science, *Interim Report of the Committee on Training in Citizenship*, London, Murray, 1920. 同協会は第一次世界大戦中に地理と歴史の教師が政治団体の争いに巻き込まれた反省から, 市民性訓練委員会を戦後立ち上げ, 愛国主義に基づく世界的市民性の育成を説いた (Bill Marsden, “On Taking the Geography Out of Geographical Education: Some Historical Pointers in Geography,” *Geography*, No 356, Vol. 82, Part 3, July 1997, p. 244.). 1921 年に第二報告書 (*Second Report on Training in Citizenship*), 1922 年に第三報告書 (*Third Report on Training in Citizenship*) が公開されている。
- (14) ホーレスマン・スクールにおける市民性尺度の開発については, 次を参照のこと。拙稿「ホーレスマン初等教育研究における市民性尺度の開発過程—プロジェクト・メソッドのための教育測定法作成の実験—」『日本の教育史学』, 第 55 集, 2012 年, 98–110 頁。
- (15) Roy W. Hatch, “A Program for the Social Studies in the Junior and Senior High School,” in Guy M. Whipple ed., *The Twenty Second Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II, The Social Studies in the Elementary and Secondary School*, Vol. 22, Issue 2, 1923, p. 128.
- (16) William H. Kilpatrick, *Philosophy of Education*, New York: Macmillan, 1951, p. 244. (村山貞雄・柘植明子・市村尚久訳『教育哲学 2』明治図書, 1969 年, 51 頁。)
- (17) Ibid., pp. 243-245. (同上, 50–52 頁。)
- (18) Hatch, “Teaching Modern History by the Project Method: An Experiment,” p. 453.
- (19) William H. Kilpatrick, “The Project Method,” *Teachers College Record*, Vol. 19, No. 4, September, 1918, p. 327.
- (20) William C. Bagley and Roy W. Hatch, “History and Citizenship,” in *The Classroom Teacher*, Vol. V., Chicago: The Classroom Teacher, Inc., 1927, p. 498.
- (21) Kimball, et al., p. viii.
- (22) Columbia University, Teachers College, Horace Mann School, *Training in Citizenship in the Horace Mann School*, p. 126.
- (23) Roy W. Hatch, “Teaching Controversial Issues in the Classroom,” *Education*, November, 1936, Vol. 57, Issue 3, p. 141.
- (24) Dirk Schumann, ed., *Raising Citizens in the “Century of the Child”: The United States and German Central Europe in Comparative Perspective*, New York: Berghahn Books, 2010, p. 1.
- (25) Reuben, Julie A., “Beyond Politics: Community Civics and the Redefinition of Citizenship in the Progressive Era,” *History of Educational Quarterly*, Vol. 37, No. 4, Winter, 1997, pp. 410–411.
- (26) Kilpatrick, “Citizenship by Practising Citizenship,” pp. iii-ix.
- (27) Ibid., p. vi.
- (28) William C. Bagley, *Educative Process*, New York: Macmillan, 1920, pp. 212–213.
- (29) Ibid., p. 213.
- (30) Ibid., p. 213.
- (31) Ibid., p. 223.
- (32) Ibid., p. 223.